NASZ GŁOS

MIESIĘCZNIK

Organ Komisji Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. w Poznaniu

Nr. 8. Poznań, październik 1927. Rok III.

Uzdolnienie, wychowanie a ustrój szkoły.

Uzdolnienia ludzi nie są równe. Zachodzą między niemi głębokie różnice indywidualne. Jest to fakt dziś już całkowicie stwierdzony przez naukę. Nie potrzeba się nawet uciekać do liczbowych danych, które nam podaje psychologja różnic indywidualnych, wystarczy spojrzeć na jednostki nas otaczające a dostrzeżemy obok mędrca i genjusza, ludzi przeciętnych a nawet upośledzonych, obok wodza, bohatera, świętego, widzimy zbrodniarza.

Nasuwa się pytanie, jaka jest przyczyna tych różnic. Niemożliwością jest, ażeby te rozmaite stopnie rozwoju, jakie spotykamy wśród ludzi, były dziełem przypadku. Najprawdopodobniej są te różne poziomy szczeblami w drabinie rozwoju, po której wspina się życie ku doskonałości. Istnienie form życia, znajdujących się na różnych stopniach rozwoju dowodzi, że życiem rządzi prawo rozwoju, ewolucja, której celem jest doskonałość.

W wielkiej rodzinie życia niższe formy, dorastając, osiągną zczasem nasz poziom a my zkolei dorównamy jednostkom, które nam dziś przewodzą. Pod względem stopnia rozwoju niema więc równości pomiędzy ludźmi. Jednoczy ich jednakże inna równość, która wypływa stąd, że wszelkie życie bierze swój początek z jednego źródła i do jednego dąży celu. Należy przypuszczać, że kiedyś posiądziemy wszyscy najwyższe uzdolnienie, lecz na obecnym stopniu rozwoju dużo cech naszych znajduje się w zalążku (potencji, założeniu). Są one jakgdyby w uśpieniu i będą dopiero kiedyś przejawione. Nastąpi to wtedy, gdy pod wpływem doświadczeń (bodźców świata zewnętrznego) rozwinie i przejawi się zdolność, która dotychczas w zalążku drzemała w głębi duszy naszej. Istoty o wysokim poziomie rozwoju przejawiają więcej zdolności i w większem natężeniu (stopniu) niż istoty niżej stojące „młodsze“.

Obserwując przyrodę, dochodzimy do wniosku, że różnorakie formy istnień, które nas otaczają i przez które przejawia się życie, są jak-

gdyby narzędziami ducha, znajdującego się na różnych stopniach rozwoju. Im wyższy jest poziom ducha, tem doskonalszej, bardziej złożonej wymaga formy (organizm), by za jej pomocą całkowicie mógł się przejawić i zdobywać dalsze doświadczenia.

Pod wpływem bodźców zewnętrznego świata wzbogaca się psychika i z kolei staje się przyczyną udoskonalenia się organizmu. Jakkolwiek biologowie przeczą dziedziczeniu cech nabytych, to jednakże nie ulega wątpliwości, że kiedyś owe cechy zostały nabyte i przekazane. Wyniki biologji raczej mówią nam, że do odziedziczenia jakiejś cechy nie wystarczy czas życia jednego lub kilku pokoleń, lecz widocznie są tu potrzebne o wiele dłuższe okresy czasu. Należy przyjąć, że życie rozwijało się od najprostszych form poprzez królestwa mineralne, roślinne, zwierzęce, aż doszło do człowieka. Stąd wszechświat przedstawia nam się jako wielkie pracowisko, na którem życie (duch) zdobywa doświadczenie, posługując się w tym celu narzędziem — formą (organizmem). W przeogromnej „organizacji szkolnej" istot żyjących stanowi ludzkość jakgdyby jedną grupę, jeden stopień klas. Jednakże w królestwie ludzkiem różnią się jeszcze jednostki stopniem rozwoju. Niektórzy wszystkie klasy tego systemu ukończyli, inni jakgdyby codopiero rozpoczęli naukę, znajdują się na niższym poziomie, w niższych klasach. Obok jednostek twórczych, widzimy ludzi naśladujących, obok ras wysoko rozwiniętych, widzimy ludy pierwotne.

Ludzie nietylko różnią się stopniem rozwoju, lecz również i kierunkiem uzdolnień. Nie wszyscy jednokowo reagujemy na te same zjawiska. Obok ludzi, zgłębiających myślą istotę bytu, widzimy jednostki, ujmujące świat ze strony piękna w jego najrozmaitszych formach (dźwięku, barwy, kształtu).

Jaka może być przyczyna tego, że jeden z powołania jest filozofem, inny artystą, wodzem lub technikiem? Niewątpliwie tkwi przyczyna uzdolnień danego osobnika w „budowie" jego psychiki.

W całokształcie przejawów naszej psychiki rozróżniamy trzy wielkie dziedziny duchowe: wolę, uczucie i intelekt.

Najczęściej posiadamy jedną z tych dziedzin czyli stron duszy bardziej rozwiniętą. Strona dominująca, posiadająca przewagę nad innemi, nadaje naszej psychice odpowiedni charakter. Od tej to budowy zależy nasze uzdolnienie, czyli nasz typ psychiczny. Będziemy zatem rozróżniali trzy wielkie grupy uzdolnień, czyli typy psychiczne a) typ woli, b) typ uczuciowy i c) typ intelektualny. Tak zwane czyste typy z wyraźną przewagą jednej z dziedzin psychiki spotykamy rzadziej, częstsze są natomiast typy mieszane.

Do typu woli na wyższym poziomie należy zaliczyć wszystkich wodzów ludzkości, są to jednostki umiejące wytknąć sobie cel i konsekwentnie do niego dążyć. Na niższym poziomie wyraża się wola raczej w nieugiętym uporze[1]).

---

[1]) Jak wiadomo, współczesne nauczanie nie łamie uporu, lecz stara się go przetworzyć.

Typ uczuciowy również inaczej będzie się nam przedstawiał na wyższym poziomie rozwoju, niż na niższym. Na jednym biegunie znajdziemy altruizm, na drugim nienawiść i egoizm.

Przewaga strony intelektualnej stwarza typ myśliciela, filozofa, intelektualisty. Zazwyczaj nazywamy pierwsze dwie strony naszej psychiki (wolę i uczucie) usposobieniem, albo charakterem. Intelekt natomiast nazywamy uzdolnieniem.

Właściwie pod pojęcie uzdolnienie należy podporządkować zdolności woli, uczucia i intelektu.

Z tych głównych trzech typów możemy wyprowadzić (matematycznie biorąc) 7 dalszych kombinacyj, czyli podtypów.

Dziedziny psych.	Typy						
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
Wola W.	W	U	I	W	U	I	
Uczucie U.	U	W	W	I	I	U	W. U. I.
Intelekt I.	I	I	U	U	W	W	

Ugrupowanie W. U. I. (wola, uczucie, intelekt) stwarza typ woli, w ugrupowaniu U. W. I. przeważa strona uczuciowa (typ uczuciowca), a kombinacja I. W. U. daje typ intelektualisty. Czwarte, piąte i szóste ugrupowanie powtarza znów typ woli, uczucia i intelektu, lecz w odmiennem niż poprzednio ugrupowaniu poszczególnych dziedzin duszy. Wreszcie ugrupowanie siódme to typ harmonijny, poszczególne dziedziny są równomiernie rozwinięte.

Ten teoretyczny podział typów nie może nam jednak wystarczyć, gdyż chodzi o podział jednostek według ich kierunku działania (uzdolnień), a z powyższego podziału tylko bardzo ogólnikowo moglibyśmy wnioskować, że typ I. obierze sobie takie a nie inne pole działania.

Dlatego też praktyczniejszy będzie podział uzdolnień według dziedzin pracy, w których one się przejawiają, czyli według celów, którym one służą.

Dzieląc uzdolnienie według takiej zasady, rozróżniać będziemy zdolności artystyczne (malarskie, muzyczne, poetyczne), techniczne, matematyczne, językowe itd. Wymienione zdolności należy zaliczyć do specjalnych.

Obok nich należy rozróżniać inteligencję jako zdolność ogólną, którą posługujemy się w każdej dziedzinie pracy. (W. Stern określa inteligencję jako ogólną zdolność jednostki do świadomego nastawienia myślenia do nowych wymagań).

Stopień rozwoju zdolności specjalnych oraz inteligencji jest różny u poszczególnych osobników. Spotykamy prawie wszystkie stopnie danej zdolności, począwszy od zupełnego jej braku, aż do wybitnego poziomu.

Jeżeli chodzi o zdolności specjalne, to ostatni wypadek określamy jako talent. O inteligencji ogólnej (jej stopniach a rozmieszczeniu) posiadamy dość dokładną wiedzę. Okazuje się, że najliczniej występują jednostki o normalnej inteligencji (50 proc.), jednostki słabo i wysoko uzdolnione występują mniej licznie, a jeszcze mniej mamy pod i nadnormalnych.

Inteligencja
normalna
50 proc.

słaba
22 proc.

wysoka
22 proc.

podnormalna
3 proc.

nadnormalna
3 proc.

Okazuje się zatem, że rozmieszczenie inteligencji wśród ludności jest symetryczne. Najwięcej jest wartości środkowych, najmniej pod- i nadnormalnych. Widzimy, że do rozkładu stopni inteligencji stosuje się prawo Gauss'a, które głosi, że najczęściej występują wartości przeciętne i w miarę oddalania się od **środka maleją.**

Z rozważeń naszych o uzdolnieniu wynika,

1) że zachodzą głębokie różnice w kierunkach i poziomach uzdolnień jednostek,

2) Fakt istnienia różnic indywidualnych wskazuje na prawo ewolucji rządzące „Życiem". (Przyrodnicy mówią, że ewolucja organizmów kroczyła od form prostych ku złożonym.) Niewątpliwie podobne prawo rządzi również rozwojem psychiki. Wyraża się ono w stopniowem rozszerzaniu się świadomości. Określimy je jako „PRAWO EWOLUCJI ŚWIADOMOŚCI". Prawo to rządzi rozwojem jednostki, gatunku i wogóle przyrody. Świadomość dziecka, w miarę gdy ono dorasta, ulega stopniowemu rozszerzeniu. Analogiczny proces zachodzi w życiu narodu i ludzkości (początkowe pojęcia mgliste przechodzą w jasną świadomość swych celów i zadań). Gdy uszeregujemy królestwo przyrody według zakresu świadomości ich jednostek, zobaczymy, że na czele stanie człowiek, dalej następuje królestwo zwierząt, roślin a wreszcie minerałów. (Istoty ostatnich dwóch królestw nie posiadają świadomości).

Wyobraźmy sobie życie jako niezmiernie wielką płaszczyznę koła. Ze wszystkich punktów obwodu zdąża życie do celu (doskonałości), który przedstawia nam punkt środkowy koła. Promienie wyobrażają nam kierunki, rodzaje, typy uzdolnień. Koła przecinające promienie przedstawiają stopnie (poziomy) rozwoju.

Pod koniec należy nam się zastanowić, jakie wnioski wypływają z naszych rozważań dla wychowania.

Przedewszystkiem należy zaznaczyć, że wpływ wychowania jest dość ograniczony. Drogą wychowania nie możemy stworzyć jakiejś zdolności, któraby nie była dziecku wrodzona. Zadaniem wychowania jest rozwijanie już istniejących założeń (dyspozycji). Widzieliśmy wyżej, że poszczególne jednostki różnią się dość znacznie pod względem uzdolnień (założeń). W wychowaniu należy uwzględnić te różnice. Sposoby oddziaływa-

nia (rozwijania) muszą odpowiadać rodzajowi i poziomowi uzdolnienia wychowanków. W wychowaniu zbiorowem takie zróżniczkowanie metod pracy wymaga zorganizowanie typów szkół, któreby odpowiadały głównym kierunkom i stopniom uzdolnienia.

Wychowanie jest to pomoc w rozwoju, którą daje starsze pokolenie młodszemu. Celem wychowania jest ułatwienie pełnego rozwoju jednostce odpowiednio do jej uzdolnień. Jak należy zorganizować szkolnictwo, by uwzględnić indywidualne potrzeby wychowanków? Błędem byłoby wspólne uczenie się dzieci, których poziomy uzdolnień daleko od siebie odbiegają. Wychowanie jednostkowe coprawda umożliwiłoby najdalej posuniętą indywidualizację, ale wiadomo, że warunki społeczne wymagają wychowania zbiorowego nietylko ze względów ekonomicznych, ale i dlatego, ponieważ współżycie, współpraca, sprzyja wyrobieniu się zalet charakteru. W wychowaniu należy więc pogodzić nauczanie zbiorowe z zasadą indywidualizacji. Będzie to możliwe, jeżeli w nauczaniu zastosujemy DOBÓR PEDAGOGICZNY. Pojmujemy go jako **dobieranie** grup o **podobnem uzdolnieniu**. Stosując do takiej grupy jeden program i jedno tempo pracy, zadość uczynimy zasadzie indywidualizacji, ponieważ nauczanie odpowiadać będzie siłom wychowanków. Należy więc zorganizować typy szkół, odpowiadające głównym poziomom i kierunkom uzdolnień młodzieży.

Dotychczasowe badania ustaliły, że kierunki uzdolnień wyraźniej występują dopiero około 14 roku życia. Natomiast już bardzo wcześnie zarysowuje się poziom inteligencji ogólnej dziecka. Wynika stąd, że szkolnictwo początkowe (ogólnokształcące — do 14 roku) przedewszystkiem zróżniczkowane być musi według stopni inteligencji. Natomiast szkoły specjalizujące (zawodowe — od 14 roku) muszą już być dostosowane do kierunku uzdolnienia wychowanka.

Przyjęto pięć głównych grup inteligencji ogólnej, mianowicie:

1) nadnormalnych, 2) wybitnie uzdolnionych, 3) normalnie rozwiniętych, 4) słabo uzdolnionych, 5) podnormalnych.

Grupa środkowa obejmowałaby młodzież normalną i stanowiłaby najliczniejszą gałąź szkolnictwa. Ze względów praktycznych możnaby z nią połączyć grupy słabo i wybitnie uzdolnionych.

Główna gałąź szkolnictwa (młodzież normalna) obejmowałaby zatem klasy dla przeciętnie, słabo i wybitnie uzdolnionych. Odrębnych typów szkół wymagają pod- i nadnormalni, gdyż różnice poziomów inteligencji tych jednostek odbiegają już znacznie od normy. Szkolnictwo początkowe, ogólnokształcące obejmowałoby zatem trzy główne typy szkół: A. dla normalnych, B. dla podnormalnych, C. dla nadnormalnych. W każdej z tych gałęzi należy dostosować programy, metody i tempo pracy do sił i uzdolnień wychowanków.

Bardziej zawiłem zagadnieniem jest organizacja szkół specjalizujących (zawodowych). Należałoby ją oczywiście dostosować do rodzajów (kierunków) uzdolnień młodzieży. Niestety dotychczasowe próby klasyfikacji nie rozwiązały całkowicie tego zagadnienia.

Nazwą szkół specjalizujących oznaczamy wszystkie szkoły zawodowe oraz zakłady zróżniczkowane pod względem programu odpowiednio do kierunku uzdolnień wychowanków. Należą tu zatem wszystkie szkoły średnie ogólnokształcące, ponieważ są zróżniczkowane na humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze itp. Tu zaliczymy również szkoły dokształcające, których programy dostosowane są do potrzeb zawodowych. Wreszcie należy tu wymienić wszystkie szkoły zawodowe, niższe średnie i wyższe (akademickie).

Organizacja szkół specjalizujących powinna być oparta nietylko na zasadniczych kierunkach uzdolnień ludzkich, ale również powinna uwzględniać istotne potrzeby społeczeństwa (np. pod względem przemysłu, handlu, rolnictwa itd.).

Rozróżniamy trzy poziomy szkół specjalizujących: niższe, średnie i wyższe. Odpowiednio do stopnia uzdolnień i poziomu wykształcenia jakich dana pracy wymaga, można również podzielić zawody na główne trzy grupy: niższe, średnie i wyższe. Do stopnia niższego zaliczamy wszystkich, „niższych" pracowników przemysłu, handlu, rolnictwa oraz niższych funkcjonarjuszy państwowych. Poziom następny obejmowały „średnich" pracowników przemysłu, handlu, rolnictwa, średnich urzędników, kierowników technicznych itp. Wreszcie do zawodów wyższych zaliczamy inżynierów, lekarzy, prawników, nauczycieli, duchownych, wyższych urzędników itp.

Zadaniem doboru pedagogicznego i zawodowego jest skierowanie każdej jednostki do takiego typu szkoły, któryby odpowiadał jej zamiłowaniom, oraz kierunkowi i poziomowi uzdolnień. Ażeby móc w pełni przeprowadzić dobór pedagogiczny należy odpowiednio przekształcić dzisiejszy ustrój szkolnictwa. Musi on być tak pomyślany, by jednostki odpowiednio uzdolnione mogły przejść wszystkie stopnie wykształcenia, z szczebla na szczebel, bez względu na to, z jakiego środowiska pochodzą i niezależnie od stanu materjalnego ich rodziców. Będzie to możliwe, jeżeli ustrój szkolny będzie oparty na zasadzie jedności i ciągłości. Pod względem programu powinien każdy następny szczebel w drabinie organizacji szkolnictwa opierać się o poziom poprzedni. Najpilniejszą więc potrzebą wychowania jest ujednolicenie ustroju szkolnictwa, począwszy od ochronki aż do uniwersytetu. Wymaga tego nietylko dobro jednostki, ale również dobrze pojęty interes społeczeństwa i narodu.

Z rozważań naszych wysnujemy następujące wnioski:

1. Wychowanie uwzględnić musi **potrzeby jednostki i społeczeństwa.**
2. Organizacja szkół ogólnokształcących powinna być zróżniczkowana, według **stopni inteligencji.**
3. Szkoły specjalizujące należy zróżniczkować:

a) według kierunków uzdolnień,
b) według poziomów uzdolnień,
c) według istotnych potrzeb społeczeństwa.

4. Należy stosować **dobór pedagogiczny** i w ten sposób umożliwić skierowanie jednostki do typu szkoły, odpowiadającej jej siłom.

5. Całkowite przeprowadzenie doboru pedagogicznego wymaga **ujednolicenia ustroju szkolnictwa.** *Jan Szwarc.*

Pamięć i jej kształcenie.

Kształcenie pamięci psychologicznej.

(Dokończenie)

Jak zapomnienie jest warunkiem i skutkiem ewolucji jednostki, tak jest i wyrazem postępu, wiedzy, nauki wogóle. Gdy się rozważy czynność i rozwój inteligencji w jednym tylko przykładzie tworzenia pojęć, począwszy od tzw. mechanizmu umysłowego, tj. samodzielnego tworzenia się pojęć tzw. psychicznych albo spontanicznych, przez które jedna cecha przedmiotu, jedno wyobrażenie dotyczące przedmiotu, niekiedy najmniej charakterystyczne, wybija się i staje się reprezentantem całej klasy przedmiotów poprzez cały szereg stopni przejściowych, pośrednich, uwarunkowanych stopniowym rozwojem jednostki, zmianą jej punktów widzenia — aż do tworzenia się pojęć naukowych, określonych definicją — przyznać się musi, że rozwój myślenia, inteligencji jednostki w tym wypadku polega na momentalnem lub trwałem, zrazu nieświadomem, później coraz bardziej uświadomionem zapominaniu wyobrażeń, cech małoważnych, nieistotnych, przedmiotu.

Zapominanie celowe, metodyczne, momentalne, czy trwałe popiera zarówno inteligencję, jak i czynność pamięci. W pamięci normalnej, zorganizowanej, niema sztucznego odgrodzenia inteligencji i pamięci, jako takiej. Przy organizacji wspomnień najpierw instynkt, potem rozum przewodniczy. Najpierw jeden, potem drugi broni jej przez zapominanie przed załadowaniem, lecz, odciążając ją z jednej strony, obciąża się ją z drugiej a raczej wykorzystuje się ją przez organizację, lecz przez to dzieło rozumu pamięć nie czuje balastu. Dugas mówi, że ta organizacja jest podporą pamięci. Stworzywszy pojęcie pamięci psychologicznej, zorganizowanej, daje Dugas zapomnieniu zupełnie nowe oświetlenie, nie uważa go za negację pamięci, lecz za jej warunek fundamentalny, jej prawo, a nie klęskę, jakby to ze stanowiska teorji władz, teorji „fizjologicznych śladów" i ich metod kształcenia wynikało.

Stąd metoda mechanicznych powtórzeń, obliczona na spotęgowanie utrwalenia i zachowania stałych asocjacyj, sprzeciwia się charakterowi pamięci psychologicznej, która nie jest czemś ustalonem, ma charakter dynamiczny, jest giętka, ruchliwa i na tej jej giętkości właśnie polega jej wyższość nad pamięcią fizjologoczną, ustaloną metodami kształcenia, używanemi dla fizycznej wprawy, wyższość nad pamięcią nawet najbardziej rozległą, bo prócz tego, że jest wyższą formą pamięci, pamięcią psychologiczną, jest jeszcze pamięcią użyteczną, podczas gdy tamta przedstawia nieruchomy, nieużyteczny balast. Tę nieruchomość i nieużyteczność nadaje jej właśnie troskliwe strzeżenie stałych asocjacyj i obawa ich zapo-

mnienia. Stąd prosty wniosek dla praktyki nauczania, żeby uzgodnić metody kształcenia pamięci z metodami kształcenia inteligencji, bo najwyższa organizacja daje najwyższą formę pamięci (supra memoire wedle Dugasa), a zatem istnieje zależność tych dwóch zdolności.

Ten wniosek praktyczny odpowiada dynamicznemu charakterowi wyobrażeń, lecz nie uwzględnia wcale elementu zwyczaju, automatu, jaki Dugas i Bergson dostrzegają w pamięci.

Metoda powtórzeń oddawała mu sprawiedliwość, lecz jedynie tylko jemu, czem sprowadzała już wyżej wymienione zgubne skutki a zarazem godziła w naturę pamięci psychologicznej, w prawo jej istnienia, w swobodę skojarzeń.

Pogodzenie tych sprzecznych wymagań stanowi jedynie bogata, rozległa sieć skojarzeń, stosowana w kształceniu pamięci, ponieważ powtarzaniu się wyobrażenia sprzyja pewność zwyczaju, jej elementu a mnogość związków chroni cenny dar giętkości, ruchliwości pamięci, niezależności skojarzeń, polotu umysłu, strzeże go od stężenia w stałych asocjacjach, w jednej formie i w ten sposób znosi zaporę postępu.

Pani dr. J. Joteyko stwarza na podstawie wymagań współczesnej psychologji teorję pedagogiczną edukacji dynamicznej pamięci (une education dynamique de la mèmoire. L'education Paris 1916). Autorka przeciwstawia się wyłącznemu kształceniu skierowanemu na utrwalenie i zachowanie wspomnień i wysuwa na pierwszy plan kształcenie pamięci skojarzeniowej (ewokacyjnej), jako najbardziej naturze pamięci psychologicznej odpowiednie. Sama nazwa wskazuje, że cała edukcja jest zastosowana do dynamicznej natury wspomnień, do ewolucji, jaką one przechodzą z czasem. Jest to stanowczy zwrot w pedagogice, w dotychczasowym sposobie uprawy pamięci. Wyrazem dawnego pojmowania psychologji pamięci były nietylko metody uczenia się, ale i formy nauczania, jako sposoby jej kształcenia. Wyłącznie używana dawniej forma wykładająca, słusznie też ze względu na przedmiot, do którego była stosowaną, zwana słuchającą, wymagała biernego poddania się osobnika do oddziaływania na jego pamięć z zewnątrz. Stwarzała więc sztuczne, niekorzystne warunki dla zapamiętania i skierowywała do dalszej pracy mechanicznej i biernej dla utrwalania i zachowania wspomnień.

I dzisiaj jeszcze forma ta wraz ze swemi odmianami jest stosowana nawet w szkole powszechnej, lecz tu względnie i najczęściej w postaci barwnego opowiadania. To, oddziaływując na uczucie i wolę, stwarza już lepsze warunki zapamiętania.

Stosownie jednak do wymagań nowej psychologji powtórzenie musi mieć inny przebieg.

Zalecane przez p. dr. J. Joteyko streszczanie w powtórzeniu głównych myśli tekstu czy opowiadania jest stosowaniem zapomnienia trwalszego, zachodzącego w czynności pamięci, jest kształceniem pamięci i inteligencji, odpowiadą bowiem pamięci psychologicznej, organizującej się z biegiem czasu nawet podświadomie, instynktownie. Kształci pamięć w zdolności przypominawczej również stosowanie w odtwarzaniu zmiany punktu widzenia, t. zn. ujęcie barwnego opowiadania w pewną całość żywą, ale

ujętą z innego stanowiska. Uniknie się przez to nudy i zmęczenia w powtarzaniu.

Powyższy sposób kształcenia pamięci będzie stosowaniem zapominania naturalnego przy równoczesnej czynności przypominania sobie szczegółów konkretnych, wyobrażeń rozmaicie ugrupowanych, stosownie do punktu widzenia nawiązujących coraz to inne skojarzenie.

Konkretność wyraźniej występuje, jednak i wierność względna pamiętania kształci się więcej przy powtórzeniach — sprawozdaniach na podstawie czynnego stosunku dziecka do przedmiotów postrzegania, na podstawie rzeczywistych przeżyć dziecka, bo dołącza się tu oprócz innych momentów moment osobistości wspomnień, silniejszego przeżycia wzruszeń. Stąd prowadzenie dzienniczków, pamiętników, pisanie wspomnień z ważnych chwil życia, sprawozdania z wycieczek, gdzie nauczyciel ma do pewnego stopnia możność kontroli wierności i konkretności wspomnień — należą do tych środków kształcenia pamięci, które podsycają jej źródło żywości, leżące w konkretności wspomnień i w przywiązaniu do „ja" nabytków przeszłości, mających zabarwienie czysto osobiste.

Powyższe ćwiczenia stosowane naprzemian z zalecanym przez p. dr. Joteyko wyżej wspomnianym sposobem kształcenia, sprowadzą należytą równowagę między trwałem zapominaniem, związanem z ewolucją jednostki a zapominaniem momentalnem, wywołanem potrzebą chwili, między inteligencją a pamięcią, rozumianą jako żywe, konkretne oddanie wrażeń przeszłych i nie pozwolą ani inteligencji wyjałowić pamięć, ani pamięci rozróść się kosztem inteligencji. Jeżli powyższy sposób podsyca źródło żywości pamięci i kształci jej rozciągłość w przypominaniu sobie, to inną stronę pamięci przypominawczej, pamięć ewokacyjną, bardziej użyteczną kształci w wysokim stopniu sokratesowa forma rozmowy albo dialogu. Używana jest ona nawet na najniższym stopniu w szkole w postaci tzw. pogadanki. Zainteresowana dziatwa wydobywa ze skarbca podświadomości całe bogactwo wyobrażeń, zdumiona i uszczęśliwiona, że tak wiele wie o omawianym przedmiocie. Tę samą rolę spełnia w klasach wyższych dyskusja nad referatami, poruszającemi pewne zagadnienią. Tu w sposób zupełnie naturalny wyłaniają się różne stanowiska, różne oświetlenia tego samego przedmiotu. Naturalnie, że kierujący dyskusją nie pozwala schodzić na manowce i w myśl pewnej idei kierowniczej zwraca ją zawsze na określone tory. Zawsze jednak pamięć przesuwa się przy wywoływaniu wspomnień z jednego systemu wyobrażeń w drugi i ta lotność umysłu w poruszaniu się od jednego systemu wyobrażeń do drugiego jest miarą największej użyteczności pamięci, gotowej na każde jego skinienie.. To jest kształcenie pamięci nietyle wszerz, ile wgłąb świadomości skierowane, to jest dowóz konkretu do potrzeb inteligencji.

Synteza wypracowana wspólnie, zbiorowo po każdej dyskusji, w miarę postępu coraz doskonalsza, znaczy pochód na coraz wyższy szczebel organizacji wyobrażeń.

Dobrze pojęta heureza, czynny stosunek ucznia do przedmiotu, radość twórczego, samodzielnego czynu kształci też zdolność utrwalania i zachowania wrażeń; im bardziej nauczyciel usuwa się dyskretnie a uczeń

wchodzi na widownię pracy, tem bardziej kształci się pamięć we wszystkich swych zdolnościach, bo samodzielny czyn wyzwala wszystkie czynniki tworzenia się pamięci: fizyczne i psychiczne. Radosne wzruszenie rozszerza naczynia krwionośne, powoduje szybszy obieg krwi i intenzywniejsze odżywienie mózgu; związana z tem większa wrażliwość komórki nerwowej powoduje łatwiejsze utrwalenie i zachowanie wspomnień. Naprężona wola wydobywa dla swoich celów najgłębiej ukryte skarby podświadomości albo dokonuje tak bystrej i dokładnej obserwacji w razie potrzeby, do jakiejby jej żadne powagi nauczycielskie nigdy nie zmusiły, albo też operuje bogactwem rozlicznych skojarzeń; pobudzona energja podświadomie, we śnie nawet, dokonuje reszty skojarzeń. Umieć dziecko postawić przed twórczym, samodzielnym czynem, to znaleźć klucz naturalnego sposobu kształcenia pamięci. Im bardziej szkoła do tego zmierza, tem bardziej zbliża się do ideału. *A. Panasówna.*

Metoda de Sanctis'a.

Metoda włoskiego psychologa Sante de Sanctis'a służy do określenia poziomu inteligencji. Wyniki tych prób okazały się zgodne z obserwacją i z egzaminem pedagogicznym. Metoda Sante de Sanctis'a składa się z 6-ciu prób, ustopniowanych według trudności. Sposób badania jest bardzo prosty i nie wymaga długiego czasu.

Test I. „Daj mi piłkę".

Pokazujemy badanemu jednocześnie 6 piłek kolorowych (zielona, niebieska, czerwona, fioletowa, żółta i bronzowa).

Test II. „Którą piłkę dałeś mi przed chwilą?" (piłki leżą na stole).

Test III. „Pokaż wszystkie klocki na stole, które są podobne do tego" (pokazujemy dziecku sześcian drewniany). Na stole leży 5 sześcianów, 3 kule i 2 ostrosłupy.

Test IV. „Czy widzisz ten klocek?" (pokazujemy dziecku sześcian). „Pokaż na tej tablicy figurę, która jest do niego podobna"

Pokazujemy dziecku tablicę figur płaskich (kwadraty, trójkąty i prostokąty). Jeżeli dziecko pokazało kwadrat, dajemy mu ołówek do ręki i mówimy: „pokaż ołówkiem wszystkie figury podobne do klocka, pokazuj najszybciej, nie opuszczaj żadnej, rząd za rządem".

Test V. Rozkładamy na stole 12 sześcianów różnej wielkości, odległość jednego od drugiego wynosi 2 cm. Następnie pytamy badanego:

a) „Ile jest klocków na stole?"

b) „Który z nich jest największy?"

c) „Który z nich leży najdalej od ciebie?"

Test VI. a) „Czy duże przedmioty są cięższe, czy lżejsze od małych przedmiotów?" — (Jeżeli na to pytanie dostajemy dobrą odpowiedź, pytamy dalej): b) „Dlaczego mały przedmiot jest czasem cięższy od wielkiego?"

c) „Czy odległe przedmioty wydają się większe, czy mniejsze, niż bliskie przedmioty?"

d) „Czy tylko wydają się, czy też są rzeczywiście mniejsze?"

Na tej podstawie przeprowadza Sante de Sanctis następującą klasyfikację:

I. Jeżeli badany rozwiązuje tylko pierwsze 2 próby, stopień anormalności jest bardzo wielki. (Stan idjotyzmu).

II. Jeżeli badany rozwiązuje tylko 4 próby, lub popełnia wiele błędów w 5-ej, należy go uważać za lekko upośledzonego (debil).

III. Jeżeli badany rozwiązuje poprawnie wszystkie próby, możemy powiedzieć, że jego rozwój umysłowy jest normalny.

Do przeprowadzenia powyższych prób potrzebne są następujące materjały: *)

1) 6 piłek kolorowych (czerwona, zielona, niebieska, bronzowa, żółta i fioletowa),
2) 12 sześcianów drewnianych różnej wielkości (różnica pomiędzy sześcianami wynosi około $\frac{1}{2}$ cm, największy sześcian ma 10 cm^3,
3) 3 kule drewniane (średnica 5 cm.),
4) 2 ostrosłupy drewniane (podstawa 5 cm^2, wysokość 10 cm),
5) tablica z figurami geometrycznemi. (Na tablicy tekturowej 30×30 cm. naklejone są 33 trójkąty, 26 kwadratów, 41 prostokątów. Figury naklejone są w 10 rzędach, w każdym rzędzie znajduje się mniej lub więcej kwadratów, które badany powinien wskazać ołówkiem) *Jotes.*

Nasze najpilniejsze prace oświatowe.

Zbliża się zima, a z nią nadchodzi najdogodniejsza pora dla realizacji oświaty pozaszkolnej w naszych wioskach i miasteczkach. Z nastaniem bowiem długich, jesiennych i zimowych wieczorów do chat i małomiasteczkowych domów zagląda szara nuda i ich mieszkańcy z radością witają wszelkie prace, rozpraszające tę nudę i przynoszące im choćby minimalny pożytek. Jeśli zaś niema żadnych takich poczynań, szukają zabicia czasu w gospodach na jałowem „politykowaniu" i to najczęściej przy kieliszku. Ponieważ zaś naprawdę usiłowań takich jest mało, przeto wiele drogiego czasu i pieniędzy idzie na marne. A w wioskach i miasteczkach naszych jest bardzo wiele do zrobienia w kierunku podźwignięcia ich na wyższy poziom kultury i dobrobytu. Zaniedbana niwa oświaty pozaszkolnej z niecierpliwością czeka na ofiarnych oraczy i siewców zdrowego ziarna.

Dlatego nam, zorganizowanemu nauczycielstwu zwłaszcza tej zimy zmarnować nie wolno. Nadchodzi bowiem czas namiętnych, przedwyborczych, walk politycznych, nadchodzą czasy realizacji różnych reform, z których szkolna jest dla nas najważniejszą. Musimy przeto czuwać, aby w tych gorących czasach rozwój i przyszłość polskiej szkoły powszechnej, a temsamem i przyszłość państwa była należycie zabezpieczona; musimy przez propagandę i przeprowadzanie prac w dziedzinie oświaty pozaszkolnej niwelować wybujałe partyjnictwo i łagodzić walki polityczne oraz wychowywać ludność w duchu pojednania i ofiary. To są nasze, w dzie-

*) Materjały do badań metodą de Sanctis'a można nabyć u J. Szwarca, Poznań, Wielkie Garbary 25.

dzinie pracy pozaszkolnej, w najbliższym czasie zadania i od nich usuwać się nie możemy. Wiele bowiem od nas zależy a przespanie doniosłych chwil byłoby wielkim grzechem społecznym z naszej strony.

Trzeba nam zatem ochoczo i ofiarnie zabrać się do ciężkiej i niewdzięcznej, lecz twórczej pracy. Przy każdem „Ognisku" już na najbliższem zebraniu powinny zostać utworzone sekcje oświaty pozaszkolnej i ich członkowie powinni przygotować plan pracy na miesiące zimowe i wygłaszać w swoich okolicach aktualne odczyty treści oświatowej i gospodarczej. W większych środowiskach powinno się zorganizować kursy nauki o rzeczach ojczystych, historji, literatury i geografji Polski, nauki o Polsce współczesnej i nauki obywatelstwa. Należy nawiązać kontakt z organizacjami społecznemi, oświatowo kulturalnemi, trzeba tworzyć zespoły teatrów amatorskich, chórów i orkiestr, trzeba organizować straże pożarne, mleczarnie, spółdzielnie, budować domy ludowe, tworzyć czytelnie i w nich pracować. Musimy ożywić życie społeczne. Nikt tego za nas nie zrobi, bo my, nauczycielstwo szkół powszechnych, jesteśmy motorem, poruszającym i ożywiającym życie wsi i miasteczek. Bez nas żadna praca społeczno-oświatowa, nie ma powodzenia, a jeśli istnieje i bez nas jest prowadzona, to z pewnością marne daje rezultaty.

O postęp, o moralny i materjalny dobrobyt doczesny dla ciemnych i zaniedbanych mas większości naszego społeczeństwa walczyć trzeba i w tej walce my światłodawcy musimy przodować, musimy wysoko przed narodem nieść oświaty kaganiec i prowadzić go do lepszej przyszłości.

I to my, związkowe nauczycielstwo, robimy. Możemy się pochlubić dotychczasowemi owocnymi rezultatami naszej pracy oświatowej. Mamy także za tę pracę uznanie naszych najwyższych władz szkolnych. Wiele jednak rocznego dorobku naszej pracy przepada na korzyść innych i dorobek ten w bilansie rocznej pracy związkowej nie jest wyszczególniony. Tracimy więc wiele, a pracę naszą inni, często wrogo dla nas usposobieni przedstawiają jako swoją i nią się chlubią.

Tak być w przyszłości nie może. Wszelka praca w dziedzinie oświaty pozaszkolnej dokonana przez każdego związkowca musi być w organizacji naszej zarejestrowana. W tym celu sekcje oświaty pozaszkolnej w „Ogniskach" muszą nietylko dawać inicjatywę do pracy i prace te wykonywać, ale też muszą je dokładnie rejestrować i składać sprawozdania sekcji oświaty pozaszkolnej, utworzonej niedawno przy komisji Zarządu Gł. Zw. P. N. S. P. w Poznaniu, Tylko w ten sposób dorobek nasz będzie mógł być należycie zestawiony i nie pójdzie na rachunek innych.

Pamiętajmy jednak, aby nasz rachunek w bilansie pracy na niwie oświaty pozaszkolnej w roku przyszłym był imponujący. Mamy wiele w czasie zimowym do zrobienia i wiele zrobić możemy. Trzeba tylko wziąć się rzetelnie do rzeczy, nie zważać na napaści wrogów, ale wśród ludu i dla ludu, dla dobra przyszłości państwa ofiarnie pracować. Nie zasklepiajmy się w swojem tylko podwórku, w murach szkolnych, ale nieśmy światło wiedzy potrzebującym, budujmy nową Polskę na granitowych podstawach oświeconego ludu i prowadźmy młode pokolenie do lepszej przyszłości.

Michał Kopiec.

Dzwonek szkolny.

Wyobraźmy sobie inżyniera lub artystę, zatopionego w swej pracy; jeden przypuśćmy, jest zajęty jakiemś nadzwyczaj ważnem obliczeniem; drugiemu udało się paru szczęśliwemi uderzeniami dłuta wydobyć linję z bloku marmuru, nad znalezieniem której biedził się oddawna. Obaj są pełni zapału, porwani tworzeniem. — Nagle rozlega się dzwonek i staje przed nimi rozkaz: „Złożyć natychmiast pracę i wyjść na 5 minut — a potem zająć się tem, co uznam za stosowne“. — Przypuśćmy, że ten fakt ma miejsce w świecie rzeczywistym, a nie w fantazji. Przypuśćmy, że ci ludzie muszą ulec rozkazowi i prowadzić swą pracę według narzuconego planu. Co przy takim systemie stanie się z ich twórczością? Czy po pewnym czasie nie zaczną traktować swej pracy, jak robotnicy fabryczni lub więźniowie, z nienawiścią, niechęcią, albo w najlepszym razie automatycznie z uczuciem niewolnika?

Takie myśli nasuwa mi dzwonek, zwiastujący przerwę — rozkład godzin, głoszący: religja — polskie — rachunki — śpiew itp.

Coraz częściej rozlegają się trwożne i zrozpaczone głosy, że ludzkość zaszła na bezdroża, z których nie może znaleźć wyjścia, że brak jej przewódców, którzyby umieli właściwą drogę odnaleźć. Szczególnie w naszem społeczeństwie coraz częściej słyszymy narzekania na brak twórczych jednostek, prawdziwych ludzi czynu.

Tak jest w istocie, lecz dziwić się temu nie należy, raczej można być zdziwionym, że są jeszcze ludzie zdolni do pracy. Przecież ten barbarzyński system wyjaławiania myśli, niszczenia twórczego wysiłku odbywa się od zaistnienia szkół, we wszystkich szkołach świata. Dzień po dniu, godzina po godzinie zabijamy rodzącą się samodzielną myśl. I przy tych naszych codziennych zbrodniach mówimy wiele szumnych frazesów, o szkole pracy. Jakżeż bowiem realizujemy w praktyce te zasady twórczości i samodzielności?

Jeśli wmyślimy się w dotychczasowy nasz system nauczania, to przekonamy się, że pozostał on w swej istocie takim, jakim był przedtem. Powiem więcej: stał się szkodliwszym, bardziej destrukcyjnym. Dawniej w mocy naszej mieliśmy tylko pamięć i uwagę dziecka. Dziś ujarzmiamy jego myśl i eksperymentujemy nią. Dawniej — dawaliśmy dziecku pewien zasób wiedzy, suchej i martwej: — „stąd — dotąd“, — którą jego umysł przyjmował tylko z pewnym wysiłkiem uwagi i pamięci, ale przed nadmiarem której mógł się bronić nieuwagą i lenistwem. Dziś tej obrony nie ma. Dziś każemy dziecku przyjmować w nauce postawę czynną, pobudzając je do działania i czynu. Ale, niestety, wywołany nieraz rozpęd myśli i energji przerywamy brutalnem targnięciem dzwonka. Czynimy to bez żadnego motywu, bez żadnego uzasadnienia, przynajmniej w pojęciu dziecka. Usprawiedliwić to usiłujemy różnemi względami, zasłaniając się bardzo często tzw. koncentracją nauki, którą w niektórych szkołach zlepiamy w konglomerat przedmiotów, najczęściej zupełnie powierzchownie. Mamy spokojne sumienie i zadowolenie, jeżeli na lekcji polskiego wprowadziliśmy wyraz „wróbel“, a na lekcji rachunków liczy-

liśmy, ile wróbli siedziało na gałązce. Ale najczęściej nie oszukujemy ani siebie, ani dzieci, postępujemy szczerze i otwarcie, każąc myśleć dziecku od 8 do 9 o Bogu, od 9 do 10 o pisowni rz, od 10 do 11 o wojnach Bolesława Chrobrego. Szczęśliwie składa się to dla nas, że dziecko nam nie zada pytania: Dlaczego tak jest? Dlaczego mi nie pozwalacie zastanowić się nad tem, przemyśleć to, co mnie interesuje w tej chwili? Dlaczego muszę wykonywać ćwiczenia gimnastyczne, kiedy mam tyle pytań, dotyczących panowania Chrobrego? Bezwątpienia, dla nas, dziś, to jest wygodne, że nawet możliwości takiego pytania nie przypuszczamy. Dziecko wie, że musi chodzić do szkoły, a w szkole słuchać i uczyć się tego, co każe pan nauczyciel.

Jeżeli niekarny obywatel jest plagą społeczeństwa, to myślę, że obywatel niepytający a więc niemyślący jest na metę dłuższą niemniejszem nieszczęściem wszelkiej społeczności.

Nie możemy przystąpić do faktycznego zrealizowania szkoły twórczej zanim my, nauczyciele, i wychowawcy, nie zdamy sobie dokładnie sprawy, czem jest praca dziecka i jakim jest nasz stosunek do niej. Musimy siebie samych przeszkolić i wyzwolić się z takiego, ot, pobłażliwego traktowania kulawych kresek Józia i bąkania Marysi. Jeżeli patrzymy na chłopa, idącego za pługiem lub rzucającego ziarno w ziemię, pozdrawiamy go, mówiąc „Szczęść Boże". Każdy z nas wymawiając te słowa, czuje całą doniosłość i powagę spełnianej pracy i cześć dla włożonego w nią wysiłku.

Dlaczego powstają w nas te uczucia? Nie ten oglądany przez chwilę fragment pracy budzi w nas dany nastrój. Sięgamy myślą w przyszłość, kojarzymy te doniosłe wyniki, które są jeszcze odległe, ale o których wiemy, że przyjdą w postaci stert zboża i bochenków chleba. Gdybyśmy w ten sposób zechcieli traktować kulawe kreski każdego dziecka. Co powstanie kiedyś z tych kresek? Czy wiemy? I czy wiemy i czy możemy obliczyć, ile energji pochłania napisanie tych kilku kresek?

Jeżeli z należytym szacunkiem zbliżymy się do pracy dziecka, tem samem rozwiążemy zagadnienie rozkładu godzin. Bo budując szkołę twórczą, to jest dając szkołę dziecku, jako najodpowiedniejszy teren do jego swobodnego rozwoju, musimy usunąć te wszystkie czynniki, które hamują swobodę myśli i działania.

Niemniej przemawia za nieograniczem i swobodą w pracy fakt, że sam proces pracy odbywa się różnie u różnych jednostek. Jeżeli dla jednego dziecka, głoszony dzwonkiem odpoczynek, przychodzi w porę, to dla innego staje się przeszkodą w chwili rozwinięcia najintensywniejszego wysiłku. Znany mi jest wypadek, w którym okres wdrożenia trwał tak długo, że zanim nadszedł okres wprawy, rozlegał się dzwonek. Dziecko stale pozostawiało niedokończoną pracę. Znam inny wypadek, w którym piśmienne prace dziecka dochodziły do nauczyciela zawsze tylko w formie wstępu, gdyż jak mu to tłumaczyło: „muszę najpierw wszystko wiedzieć, co mogę napisać i zanim wybiorę najważniejsze, już dzwonek się rozlega". Dziecko to było bardzo zdolne i inteligentne i przeszkodą

w wykonaniu pracy w ciągu godziny, był zbyt obfity materjał, którym rozporządzał jego umysł.

Budując zatem szkołę polską, wyzwalajmy ją z przesądów i błędnych tradycyj i założeń. Tworząc ze szkoły warsztat pracy dziecka, należy usilnie zastanowić się nad tem, jakby tę pracę uchronić od zmechanizowania, a dziecku dać warunki takie, któreby w niczem nie krępowały jego samodzielnej i twórczej pracy. *H. Bieńkiewiczowa (Poznań),*

—

Pod znakiem ministerjalnego projektu o ustroju szkolnym.

Ogłoszenie ministerjalnego projektu ustawy o ustroju szkolnictwa zapoczątkowało nową fazę w dyskusji na temat tego tak oddawna zajmującego umysły nasze zagadnienia. Dotychczasowe spory o reformę szkolną przedstawiały poplątaną masę najróżnorodniejszych poglądów, nie ujętych w określone karby systematycznych rozważań z braku konkretnego projektu. Obecnie projekt wyznaczył granice dyskusji i nadał jej ściśle określony kierunek. Jako drugi charakterystyczny rys spostrzec się daje pewne opamiętanie się w obozie przeciwników reformy. Nieprzystojna i nieprzebierająca w określeniach napastliwość na szkołę powszechną i jej nauczyciela ustąpiła miejsca większemu umiarkowaniu słów i powściągliwości języka. Sama tylko możliwość wprowadzenia szkoły powszechnej do jednolitego organizmu wychowawczego nakazała dla niej szacunek i okiełznała rozkołysane namiętności. Widoczny więc jej wpływ zbawczy na życie już dzisiaj. A cóż dopiero mówić, skoro w jej ramach rozpocznie się wychowywanie młodzieży?

W tem przekonaniu **„Dziennik Poznański"** (nr. 210), ogłaszając zasady projektu, wyraża p. Ministrowi Dobruckiemu wdzięczność swoją temi słowy:

> „Społeczeństwo istotnie wdzięczne być musi Ministerstwu za wygotowanie i opublikowanie powyższego projektu Ustawy o szkolnictwie i wyrazi z pewnością rzeczowo i szczerze swój stosunek do rządowego projektu. Dotychczasowa bowiem dyskusja była jednostronna, dotycząca tylko stosunku szkoły średniej do powszechnej i abstrakcyjna, bo nie skupiona około konkretnej koncepcji rozwiązania sprawy ustroju naszej szkoły".

Miło to stwierdzić tę zmianę opinji w dzienniku, który niedawno jeszcze na wiadomość o mającym się pojawić projekcie ustroju szkolnictwa nawoływał społeczeństwo, ażeby „zdecydowanym naciskiem" powstrzymało „niewczesne zapędy reformatorskie, które wychowaniu i wykształceniu przyszłych pokoleń mogą przynieść wiele szkody".

Złagodniał i „jakoś dziwnie wyszlachetniał" w polemice o szkołę jednolitą p. prof. Sinko. Zamiast bojowych i kinowo-sensacyjnych tytułów w rodzaju: „Potworne pomysły w Ministerstwie Oświaty" albo: „Szał radwanitów" itp. — smętnem rzuca okiem w nr. 261 **Il. Kurjera Codziennego:**

> „na ten „specjalnie drażliwy" punkt (t. j. stosunek szkoły powszechnej do średniej w projekcie) z odmiennego nieco stanowiska w prze-

konaniu, że jeżeli ono okaże się uzasadnionem, tem samem upadną wywody komisji".

Stara się więc przekonać Komisję, która do spółki z p. Ministrem układała projekt, że wystawienie tego „drażliwego punktu" do ustawy zgoła było niepotrzebne. Boć przecież dotychczasowy ustrój szkolny nikomu drogi nie zagradzał do wyższych szkół. Jeśli tylko Maciusiowego tatusia było na to stać, to posyłał Maciusia do egzaminu wstępnego.

„Po złożeniu egzaminu wstępnego do 1 klasy Maciuś dostawał rogatywkę z „G" i rozpoczynał dalsze studja. Przygniatająca większość gimnazjastów po prowincji przechodzi z 4-ej klasy ludowej. Gdzież tu więc jest owa „ślepa ulica", do której niby prowadzi dotychczasowa szkoła ludowa? Ze względu na łatwość przejścia z niej do gimnazjum, możemy mówić o osiągniętej już jednolitości szkoły".

Jakie to wszystko rozczulająco proste! Jeszcze wczoraj pp. profesorowie udawadniali, że conajmniej 99,99 proc. uczniów szkół powszechnych z powodu niedostatecznego przygotowania przepada w gimnazjum, a dzisiaj dowiadujemy się, że gimnazja wypełnione są samymi Maciusiami ze szkół powszechnych. Taka zmienna argumentacja może być bardzo wygodną, lecz kto wie, czy jest równie przekonywującą.

W podobnie niefrasobliwy sposób dowodzi autor, że wyższe klasy szkoły powszechnej powinny być „zorjentowane" w kierunku praktycznego życia. W takim pojmowaniu celu utwierdza go fakt, że ludność wiejska podobne zajmuje stanowisko.

„Kto styka się z ludnością wiejską, wie, że pragnęłaby nie w niższych szkołach gospodarskich, ale właśnie w czasie przymusu szkolnego otrzymać pouczenie w sprawach gospodarskich, wiejskich."

Stosownie do tego autor nie wierzy w możliwość dokształcania od 14—18 roku życia (jak to przewiduje projekt) i opowiada się za stanowiskiem ludności wiejskiej. Zatem rozwój szkoły i oświaty powszechnej ma być uzależniony od wiedzy i poglądów nieoświeconego ludu. A jakby też znalazł się p. prof. S., gdyby tak kto zaproponował oprzeć gimnazja i uniwersytety na tych samych podstawach rozwojowych?

Wogóle szkoła powszechna od pp. profesorów z nielicznemi wyjątkami nie wiele może się spodziewać. Chcianoby ją tam zawsze jeszcze widzieć w roli i rozmiarach nieodżałowanej pamięci dawnych szkółek parafjalnych. Panuje do niej uprzedzenie, przybierające nieraz formy jawnego lekceważenia nawet tam, gdzie ma się do czynienia z prawdziwą zasługą. Wymowny przykład takiego lekceważenia podaje **„Przegląd Poranny"** (nr. 220) przy opisie jubileuszu 50-letniej pracy wychowawczej inspektora szkolnego p. Poprawskiego, człowieka naprawdę zasłużonego w szkolnictwie powszechnem miasta Poznania. Oto senat uniwersytecki, mimo że odnajmuje aulę rozmaitym ludziom i instytucjom i na najróżnorodniejsze cele, odmówił jej komitetowi nauczycielskiemu na jubileusz

„dlatego widocznie, że Jubilat wywodzi się z szeregu nauczycielstwa szkół powszechnych. Prześwietny Senat Uniwersytetu nie wahał się przed kilku miesiącami wynająć aulę U. P. zjazdowi niemieckiemu, a w uprzejmości swej poszedł wówczas tak daleko, że dopuścił do

wywieszenia w gmachu uniwersyteckim napisów niemieckich. Uczczenie zaś zasług pedagogicznych senjora nauczycielstwa szkół powszechnych uważał ten sam Uniwersytet Poznański za cel tak błahy i nielicujący z powagą Almae Matris, że nie mógł się zdecydować na to, by w auli uniwersytetu użyczyć gościny ludziom, pragnącym uczcić zasłużonego na polu szkolnictwa polskiego działacza".

Czy sfery w ten sposób odnoszące się do szkoły powszechnej i wybitnych nawet jej pracowników mogą zdobyć się na sąd bezstronny a rzeczowy w zagadnieniu reformy, która szkołę powszechną podstawą edukacji chce uczynić? *F. Z.*

Tradycja w szkole.

Bywają ludzie, którzy w nawoływaniach swych, zmierzających do naprawy zła, wykazują, jak mało zużytkowuje się wartość tradycji w budowie obecnie kształtujących się form życia społecznego, zwłaszcza, jak mało bierze się z tradycji do szkoły, w wychowaniu młodzieży i w tworzeniu nowych form organizacyjnych szkolnictwa. Ludzie ci bardzo często, wysuwając tę kwestję, godną naprawdę głębszych rozważań, wykorzystywują ją na swój sposób. Pragną mianowicie przy niej upiec swój interes osobisty, albo zawodowy. Za przykład posłużyć tutaj może nadużywanie tradycji 8-letniego gimnazjum przez przeciwników szkoły jednolitej. Takie właśnie wykorzystanie tradycji kazało mi spojrzeć na nią z pewną nieufnością a nawet przypatrzeć się jej z drugiej strony.

Uważam, że powoływanie się ustawicznie na tradycję, to pewnego rodzaju słabość ludzka, bo ten tylko kładzie nacisk na odgrzebywanie z prochów i popiołów pewnych wartości, kto lęka się sięgnąć po nie do głębin współczesnego życia. Wprawdzie wydobywanie z wirów teraźniejszości wielkich prawd i mądrości jest zadaniem daleko trudniejszem, niż cierpliwe odkurzanie starych obrazków, ale za to jakże potężną moc posiada ono dla kształcenia charakterów.

Marzycielstwem o świetnej przeszłości tej czy owej szkoły a nawet państwa nie usuniemy chwastów zła. Tradycja nie nastawi młodzieży w odpowiednim kierunku, bo ongiś czczone walory moralne nie wystarczą. Młodzież niemi się nie zadowoli i jeżeli szkoła o tem zapomina, młodzież sama znajduje sobie innych nauczycieli i doradców i prowadzi robotę na swoją rękę.

Jeżeli my, starsze pokolenie, zapatrzeni byliśmy w tradycję, jak w gwiazdy przewodnie, jakie nas prowadziły starym, czystym szlakiem, który wiódł nas naprawdę „nad poziomy", to dlatego tylko, że pracowaliśmy w niewoli. To samopoczucie było właśnie zaporą przeciwko najazdowi i prześladowaniu, ono było ciągłem podniesieniem myśli i serca.

Dziś szlak ten urwał się. Polska zmartwychwstała. Trzeba szukać nowych gwiazd przewodnich. Tradycję uzupełnić należy rzeczywistością i z niej czerpać główną podniętę do wszelkich poczynań. Także i w wychowaniu powstać muszą nowe i odpowiadające teraźniejszości metody wychowawcze, które głównie oprzeć się muszą na zmienionym, rozsąd-

nym i rzetelnym stosunku nauczyciela do młodzieży, aby już nigdy żaden z wielkich w narodzie piętnować go nie mógł tak, jak to uczynił Żeromski.

Najpierw zatem trzeba uporać się ze złem — usunąć to, co duszom słońce zabiera, stworzyć korzystną dla pracy atmosferę, a później pomyśleć o tradycji.

eres.

—

WIADOMOŚCI OSOBISTE.

Jubileusz pedagoga. Dnia 24. września br. obchodził p. Jan Poprawski, inspektor szkolny na miasto Poznań, jubileusz pięćdziesięcioletniej pracy nauczycielskiej.

Z szacunkiem głębokim i niekłamanym patrzyli uczestnicy uroczystości na szlachetną postać Jubilata, przyjmującego ze wzruszeniem wyrazy uznania, gorących podziękowań i serdecznych życzeń, nietylko od przedstawicieli władz szkolnych, Kościoła i nauczycielstwa, ale i od towarzystw oświatowo-kulturalnych, od Miasta i najszerszych kół obywatelskich.

I dziwić się temu nie można. Jubilat bowiem zaletami swego umysłu, charakteru i serca zasłużył sobie w całej pełni na ten odruch społeczeństwa. To też i Redakcja „Naszego Głosu", chcąc oddać hołd zasłudze i złożyć życzenia Jubilatowi ze swej strony, pragnie powiedzieć kilka słów o Nim i do Niego. Chcemy mianowicie podnieść te zasługi, których — zapewne przez nieuwagę, — nikt na uroczystościach jubileuszowych nie podniósł, a które w szeregu zasług Jubilata zajmują niepoślednie miejsce. Chodzi o pracę Jego na terenie dokształcenia nauczycielstwa szkół powszechnych.

Jubilat jest nauczycielem pedagogiki na W. K. N. i autorem kilku prac i artykułów z dziedziny wychowania i nauczania; jest również autorem podręczników do nauki języka polskiego dla pierwszych klas szkoły powszechnej. I na tem polu swej pracy okazał wybitne walory swego umysłu. Młody duchem, bogaty doświadczeniem i zasobny w wiedzę, zdobytą rzetelną pracą nad sobą, nie stanął w miejscu, ale szedł zawsze z postępem; nie zapominał wiadomości, nabytych w młodości swej i w wieku dojrzałym, ale brał z nich tylko te wartości, które przedstawiają w historji myśli pedagogicznej walory trwałe. Z drugiej strony jednak nie zamykał i nie zamyka umysłu swego przed nowemi prądami, orjentuje się w nich znakomicie, dlatego może, bez narażenia się na zarzut zacofania, wszelkie doktrynerstwo nazwać po imieniu, a z nurtujących obecnie prądów pedagogicznych brać te wartości, które ujawniła zdrowa i rozumna myśl ludzka. Stąd jego wykłady naukowe cieszą się ogólnem powodzeniem a prace pisarskie popularnością, odznaczają się bowiem przejrzystą konstrukcją i realnem a jasnem ujęciem tematu.

Kończąc tych kilka słów, składamy Jubilatowi życzenia osobistego szczęścia w Rodzinie i najbliższem otoczeniu i wszelkiej pomyślności w dalszej pracy dla dobra szkoły polskiej. **G.**

Nowe Miasto. W dniu 2 października br. obchodziło nauczycielstwo powiatu jarocińskiego uroczystość z powodu przejścia na emeryturę kolegi Jana Bogdańskiego, kierownika szkoły w Cielczy.

Kolega-senior w ciągu ośmioletniego pobytu swego w Wielkopolsce, na posadach w Ludwinowie i Cielczy zaskarbił sobie miłość u setek dziecięcych duszyczek, sympatję i szacunek u kolegów, ludności i przełożonych.

Stąd — nic dziwnego, że uroczystość w Cielczy zgromadziła spory zastęp nauczycielstwa z najdalszych zakątków powiatu, przedstawicieli miejscowej ludności, oraz władz szkolnej i duchownej w osobach: inspektora szkolnego, p. Steina i ks. proboszczo Różankiewicza.

Imponujące święto szkoły cechowała niezwykła prostota i rzewna szczerość, co wypływało z wielkich walorów duszy sędziwego jubilata oraz ogólnego uznania dla jego 35-letniej zbożnej i pożytecznej pracy na niwie nauczycielskiej.

Jako prezes „Ogniska" w Jarocinie przed paru laty — obowiązkowością swoją, poświęcaniem się dla drugich, a przytem z wrodzonym taktem i pogodnem, tchnącem miłością bliźniego usposobieniem, porywał do pracy młodych nauczycieli, a jako długoletni kierownik szkoły wprowadzał w warsztat pracy nauczycielskiej atmosferę rodzinną, starając się być dla kolegów nietylko „władzą", ale prawdziwym przyjacielem i wiernym doradcą. Kierowanie szkołą, według przekonań kochanego Seniora, nie są to tylko dzienne, wszechwładne rozkazy na prawo i lewo, ale przedewszystkiem własny przykład sumiennej, obowiązkowej pracy w szkole i poza szkołą, to przechodzenie do porządku dziennego nad błahostkami życia a wskazywanie dewizy: „Pracuj nie dla uznania władz, ale z umiłowania zawodu i z poczucia odpowiedzialności przed własnem sumieniem".

Oby Bóg wszechmocny użyczył kochanemu Koledze, a nie tak dawno kierownikowi szkoły i prezesowi „Ogniska" jak najdłuższych lat życia, zdrowia i szczęścia na łonie rodziny. **Uczestnik.**

Ze swej strony składa Redakcja Szanownemu Panu Koledze również szczere życzenia wszelkiej pomyślności, z prośbą o niezrywanie łączności z nami i nadal.

—

PRZEGLĄD CZASOPISM.

„Ruch Pedagogiczny" nr. 7. O sugestji i wychowaniu pisze Dryjski, E. Semil o szkole twórczej we Włoszech a Rowid o systemie daltońskim. Ostatni daje również krótką ocenę „Ustawy o ustroju szkolnictwa", ogłoszonej niedawno drukiem przez Ministerstwo W. R. i O. P. „Wydanie tego projektu — pisze — uważamy za fakt wielkiej doniosłości w dziejach szkolnictwa i naszej kultury." — „Dzieło to zapoczątkuje proces głębokiego przekształcenia naszego systemu edukacji i zapewni szkole polskiej rozwój, oraz wysoki poziom wychowawczy i naukowy." Wkońcu czytamy następujące zdanie: „Projekt Ustawy o ustroju szkolnictwa wraz z jego znakomitemi rzeczowemi „objaśnieniami" stanowi dokument, który — jak sądzę — godny jest zająć w naszej literaturze pedagogicznej miejsce obok Ustaw Komisji Edukacji Narodowej. Podobnie, jak w wieku XVIII

powstaje w Polsce pierwsze w Europie Ministerstwo Edukacji Narodowej, które buduje szkołę świecką, tak w wieku XX Odrodzona Rzeczpospolita pierwsza z pośród państw europejskich realizuje konsekwentnie postulat szkoły jednolitej, dając ogółowi obywatelstwa szkołę demokratyczną, stwarzając gmach edukacji narodowej o architekturze prostej i celowej. W ten sposób powstaje najmocniejszy i najtrwalszy fundament rozwoju gospodarczego i kulturalnego Rzeczypospolitej." — Inaczej mówi o Ustawie organ T. N. S. W.

„Przegląd Pedagogiczny", który w nr. 26, kończąc swe uwagi nad projektem w art. p. t. „T. N. S. W. a M. W. R. i O. P. w sprawie ustroju szkolnictwa", pisze tak: „projekt w znacznej większości postulatów zgodny jest z tezami T. N. S. W., w wielu wypadkach zbliżył się ku zasadom wysuwanym i bronionym przez T. N. S. W. Sporna pozostaje zasadnicza dla nas sprawa ośmioletniego gimnazjum. Nie uważaliśmy jej nigdy za „przegraną", traktowaliśmy ją zawsze, jak zresztą wykazują tezy, w związku z całością ustroju i bronić jej będziemy w imię dobra kultury narodowej z najgłębszem przekonaniem i wiarą w zwycięstwo." Przekonanie to jednak — zdaniem naszem — oparte jest na kruchych bardzo podstawach, bo na niezrozumieniu prostych i jasnych, zdawałoby się dla każdego, potrzeb narodowych i społecznych a wiara?.. w co ludzie nie wierzą!!

Najoczywistszy dowód tego znajdujemy w następnym numerze „Przeglądu Pedagogicznego", gdzie w artykule p. t. „Ślepe ulice" w ustroju szkolnym, stroi sobie autor figliki z czytelników, twierdząc, że projekt przenosząc 3 lata nauki z dzisiejszego gimnazjum do szkoły powszechnej, wznosi barykady na drodze oświaty, uniedostępniając ją zdrowym żywiołom ludowym, rdzennie polskim żywiołom". Bo cóż się stanie — rozumuje autor — z młodzieżą wiejską, kończącą szkoły wiejskie, niżej postawione od miejskich? Dla niej gimnazjum będzie zamknięte, tak, jak dla uczniów klasy I, II i III dzisiejszego gimnazjum. Wolne żarty! Autor zdaje sobie sprawę jednak, że argumenty jego nie wytrzymują krytyki, dlatego złości się i w poirytowanym tonie rzuca wkońcu tragiczne pytanie: „A jakiż z tego ostateczny wynik?" I odpowiada sam: „życie przejdzie ponad papierowemi pomysłami, obali domki karciane" Tak! To, to prawda! Zwłaszcza, jeżeli się je buduje na takich argumentach, jak wyżej wymienione.

„Miesięcznik Pedagogiczny". W nr. 8—9 pisze o Pestalozzim dr. Brossawa, przytaczając kilka jego znakomitych i zawsze aktualnych bajek. O szkolnictwie w Estonji, Łotwie, Rosji i Południowej Afryce dr. Friedländer. W pierwszych dwóch państwach zorganizowano już w całej pełni szkolnictwo na podstawie jednolitej, w Rosji natomiast przeprowadza się jeszcze eksperymenty, dlatego też ustrój szkolnictwa nie posiada ustalonych form, tembardziej, że szkoła stała się narzędziem komunistycznej polityki dzisiejszych władców Bolszewji. Do Afryki Poł. nowe prądy wychowawcze nie dotarły jeszcze.

Redakcja: Poznań, ul. Piekary 6.
Administracja: Poznań, ul. Matejki 39. — P. K. O. 208 262.

Prenumerata z przesyłką: rocznie 5 zł, półrocznie 3 zł. Numer pojed. 50 gr.

Ogłoszenia: 1/1 str. 120 zł, ½ str. 60 zł, ¼ str. 30 zł, 1 mm 0,80 zł.

Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Mróz.
Nakładem Komisji Zarządu Gł. Z. P. N. S. P. w Poznaniu.

Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej T. A., Poznań, Murna 2.